



Capital Humano, Tecnologias de Informação e Comunicação, Juventude: Aproximações Teóricas¹

Rosângela Araújo de SOUZA²
Centro Universitário do Vale do Ipojuca (Unifavip), Caruaru, PE

RESUMO

O artigo busca fazer uma reflexão teórica sobre o uso de tecnologia de informação e comunicação (TIC) na escola e se estes contribuem para o fortalecimento do capital humano dos jovens. Em um primeiro momento discute-se sobre a necessidade de ajustar o ambiente escolar à linguagem dos jovens hoje permeada pelas tecnologias. Busca-se entender o conceito de tecnologia de informação e comunicação à luz de Setton (2010), Soares (2011) e Almeida e Valente (2011). Por fim faz-se uma relação com o uso das tecnologias e o fortalecimento do capital humano.

PALAVRAS-CHAVE: Capital Humano; TIC; Juventude

Educação

É senso comum relacionar educação à escola. Parece que a educação está limitada a esse ambiente institucionalizado e que só é possível adquirir saberes³ que constituam o cidadão se o mesmo tiver frequentado a escola. Essa ideia vem da crença de que é na escola que o indivíduo se prepara para o trabalho, para a vida em sociedade. Dois pontos que merecem reflexão. Primeiro, que não foi sempre que a educação esteve associada à mudança e ao crescimento. Antes, a educação era relacionada à preservação de tradições e costumes de uma cultura. Só nas primeiras décadas do século XX, quando políticos e cientistas começaram a chamar a mudança de desenvolvimento social e socioeconômico, que começaram a defender que a educação não deveria estar dissociada do processo de mudança. (BRANDÃO, 2007).

O segundo ponto a refletir diz respeito a limitar a educação ao ambiente escolar. A educação está presente mesmo onde não há escola, mas há redes e estruturas sociais com saberes a serem compartilhados de uma geração a outra (BRANDÃO, 2007). Assim, gregos e romanos prepararam os filhos para as guerras, os índios

¹ Trabalho apresentado no DT 6 – Interfaces Comunicacionais - XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste realizado de 15 a 17 de maio de 2014.

² Mestre em Extensão Rural e Desenvolvimento Local pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), email: asrosangela@gmail.com

³ Saber compreendido em um sentido mais amplo que engloba conhecimentos, competências e atitudes (TARDIF, 2000).



preservaram suas tradições, agricultores perpetuaram técnicas de plantio. Ou seja, a educação mantinha um elo com o trabalho e com a vida. Até os dias atuais, ela está por toda parte onde há convivência entre a geração adulta e uma geração despreparada. Esse é o entendimento de Brandão ao definir educação como:

Uma prática social (como a saúde pública, a comunicação social, o serviço militar) cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento (BRANDÃO, 2007, p. 73-74).

A educação está presente na família, na igreja, na comunidade e não só no ambiente escolar. Libâneo (2005) traz três tipos de práticas de educação. A prática onde a educação se dá de forma não intencional e não institucionalizada, que ele chama de educação informal. As práticas educativas realizadas com determinado grau de intencionalidade e de sistematização, mas que não ocorrem em escolas, caracterizam-se como educação não formal. Por último, a educação formal realizada em instituições de ensino com elevados graus de intencionalidade, sistematização e institucionalização.

Apesar de a escola ter um papel fundamental na educação, esta não pode ser compreendida fora de um contexto social. A educação se dá também por meio da relação do indivíduo com a sociedade, na medida em que possibilita o desenvolvimento da capacidade física, mas também intelectual e moral do homem visando o caráter e a personalidade social, conforme pondera Aranha ao dizer que “A educação deve instrumentalizar o homem como um ser capaz de agir sobre o mundo e, ao mesmo tempo, compreender a ação exercida.” (ARANHA, 1996. p.52).

Mesmo inserida em um contexto social, preparando o homem para um convívio em sociedade, a educação está voltada para a formação do indivíduo, para a formação do capital humano. Para Schultz (1971), capital humano reúne conhecimentos adquiridos que resultam de investimentos que se tornam parte do indivíduo, não podendo ser comprados ou vendidos. E esse investimento em si mesmo trará reflexos nos rendimentos futuros do indivíduo em seu ambiente de trabalho. Mas ele também ressalta que nem todos os investimentos no capital humano se destinam apenas aos futuros rendimentos, a exemplo da saúde e do bem-estar que podem ser usufruídos cotidianamente.



Os estudos de Schultz enfatizam os resultados do investimento em capital humano na vida profissional do indivíduo ao fazerem inferências sobre rendimentos, tem maior salário quem investiu mais tempo em educação. No entanto, eles apontam para um dado que merece reflexão: ele afirma que quanto mais pobre o indivíduo, menor o investimento em educação. Isto porque os pais, principalmente agricultores, diminuem a produtividade quando diminuem a mão de obra. Com os filhos na escola, eles plantam menos e diminuem a renda. Sem conseguir vislumbrar uma possibilidade de futuro com maior rendimento por investir no capital humano, esses pais acabam por se preocupar com o presente e preferem os filhos trabalhando em vez de estudando. Por isso, Schultz (1971) traz em suas pesquisas como uma das formas de analisar o capital humano os anos de frequência escolar.

A abordagem de Schultz refere-se ao capital humano em uma perspectiva de natureza econômica, mas nem todos os autores seguem esta perspectiva. Davenport (2001) estuda o capital humano dentro do ambiente organizacional, definindo-o como “a capacidade, o comportamento e a energia dos trabalhadores” (DAVENPORT, 2001, p. 9). Ele defende que os administradores devem ver seus funcionários como investidores da empresa e, portanto, devem ser estimulados a investir em suas carreiras. Como consequência dessa mudança no tratamento destes funcionários, os trabalhadores se sentem mais valorizados e se dedicam mais à empresa como forma de retribuir a valorização, promovendo um ciclo que fortalece a relação trabalhadores–empresa de forma que os funcionários se tornem fundamentais para o desenvolvimento da mesma. Apesar de esses estudos estarem voltados para adultos trabalhadores, há quatro elementos como componentes do capital humano – capacidade, comportamento, empenho e tempo – que podem contribuir para a análise desta pesquisa, considerando que os jovens começam a desenhar suas carreiras profissionais no ambiente escolar e podem ter, nesta etapa da educação formal, um considerável desenvolvimento do capital humano.

Jara (2001) aborda o capital humano em uma perspectiva mais ampla, sem restringi-lo ao aspecto econômico, pois considera que o centro do desenvolvimento é o ser humano, mas pautado na construção de uma sociedade sustentável, que possa proporcionar, além de oportunidades de trabalho, a participação na sociedade por meio do exercício da cidadania. Assim, “o capital humano corresponde aos recursos humanos em condições de resolver com adequação e eficácia a diversidade de problemas colocados pela sociedade e com capacidade de empreender processos produtivos



integradores e equitativos” (JARA, 2001, p. 100). Essa relação com a sociedade sinaliza para a necessidade de uma reflexão sobre os efeitos que outras formas de capital podem provocar no capital humano, a exemplo do capital social, estruturado na capacidade de auto-organização, com base na solidariedade, colaboração, participação, estímulo à confiança, contribuindo para a formação de um rico tecido social (JARA, 2001).

Em uma perspectiva diferente de Jara, que estuda a relação entre os capitais e seus reflexos no desenvolvimento sustentável, Cazelli et al (2010) analisa os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar. Os estudos se baseiam nas ideias de Bourdieu e de Coleman. Para ela, “apesar das bases teóricas distintas, Bourdieu e Coleman compartilham concepções similares” (CAZELLI et al. 2010, p. 488).

Os dois sociólogos defendem que a origem social (desigualdades culturais, sociais e econômicas) do aluno vai influenciar em seu desempenho escolar, conduzindo-o a outro nível socioeconômico. Por isso, Aquino (2000) enfatiza a importância da família na construção do capital social, aqui entendido como o “conjunto das relações sociais em que o indivíduo se encontra inserido e que o ajudam a atingir objetivos” (COLEMAN, 1990, p. 300-304 apud AQUINO, 2000, p. 24).

Ainda sobre a influência de outros capitais no desempenho escolar, Cazelli et al (2010) discute sobre o capital cultural e apresenta três estados do capital cultural definidos por Bourdieu (1979): incorporado, objetivado e institucionalizado. O estado incorporado apresenta-se sob a forma de disposições do organismo como, por exemplo, os gostos, a facilidade ou não de dominar a língua. Ele vai ser fundamental no futuro escolar do aluno, pois os conhecimentos adquiridos dentro do ambiente familiar criarão uma ponte entre a família e a escola, facilitando o aprendizado. O capital cultural no estado objetivado assume a forma de obras de arte, livros, discos. Por último, o capital cultural institucionalizado, representado na forma de títulos escolares, de um atestado de uma instituição. O indivíduo estuda para acumular títulos escolares e obter um retorno no futuro. Nesta perspectiva, Bourdieu (1979) mostra a interferência que o indivíduo pode sofrer, a depender da relação com a família (capital cultural incorporado) e com os bens culturais (capital cultural objetivado).

Setton (2008) parece ir além, pois acrescenta às relações familiares as relações em sociedade, chamando esse processo de socialização, entendida como um conjunto de práticas de cultura que tecem e mantêm os laços sociais que contribuem na construção dos seres e das realidades sociais. Para a pesquisadora, o processo de socialização é pensado sob dois eixos: como um processo de imposição de padrões que têm o objetivo



de padronizar o comportamento individual; e como um processo que abrange os conhecimentos e aprendizados adquiridos pelo indivíduo. Processo que se dá de forma conflituosa e interdependente entre os agentes socializadores, como a família e a escola, instituições que perderam o monopólio na formação dos modos de agir, pensar e ser dos indivíduos (SETTON, 2005, 2010).

As reflexões sobre as ideias de Cazelli et al (2010), Aquino (2000) e Setton (2010) reforçam a importância da formação do indivíduo a partir da sua relação com a sociedade. E para Setton, não há como falar em relação com sociedade sem associá-la com tecnologias de comunicação e informação quando o assunto é juventude.

Tecnologias

Já não se vê nem se expressa como antes. É uma nova realidade, tanto cultural quanto educacional, que disponibiliza a todos um saber, apesar de nem todos terem as mesmas condições de adquirir o conhecimento (SETTON, 2005). A pesquisadora se refere às mídias compreendidas como meios de comunicação massivos, meios eletrônicos de comunicação e os sistemas que agrupam a informática, a TV e as telecomunicações. Outros pesquisadores se referem como tecnologias de informação e comunicação (TIC), tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) ou ainda novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC). As TICs não se referem apenas à computação (hardware e software), mas também microeletrônica, telecomunicações/rádiodifusão (CASTELLS, 1999). Resultam da fusão da informática, telecomunicações e mídias eletrônicas (BELLONI, 2009). Tonus e Vazquez (2012) entendem por TICs não só os equipamentos, como também os modos como esses equipamentos são usados na comunicação e educação para a construção de conhecimento. Setton (2010) também compartilha dessa ideia ao considerar as tecnologias não apenas como ferramentas, mas como instâncias socializadoras na medida em que as mídias transmitem padrões de comportamento e servem como referências de identidades e acabam se tornando tão fortes no processo educativo quanto a escola, a família (entre outras instituições). Essas instâncias socializadoras vivem em uma forte relação de interdependência, agindo de forma simultânea na formação do indivíduo, produzindo uma nova forma de fazer cultura, se constituindo como espaços educativos, como afirma Setton (2010):



[...] as mídias serão vistas aqui como espaços educativos na medida em que são responsáveis pela produção de uma série de informações e valores que ajudam os indivíduos a organizar suas vidas e suas ideias. Auxiliam, também, a formarem opinião sobre as coisas, ajudam todos nós a organizar uma forma de compreender e de se adaptar ao mundo. (SETTON, 2010, p. 9).

As mídias fazem parte da rotina de muitos jovens e não é possível retirá-las do ambiente educativo. Por meio do celular os jovens se transformam em produtores e distribuidores de conteúdo multimídia (MATTOS, 2010). Mas, ao chegar à escola, ele assiste à aula da mesma maneira que seus pais, seus avós. É impedido de dialogar, usando as ferramentas que domina. Neste sentido, a educação na sua forma tradicional não dá mais conta de atender aos anseios dos estudantes. É necessário estar aberto para outras formas de aprendizado.

Freire e Guimarães (2011) ponderam sobre a relação entre a escola e os meios de comunicação e consideram os meios de comunicação dinâmicos e a escola, estática. Esta deve atender às novas exigências sociais e dialogar com estes meios. Setton (2005) endossa a necessidade desse diálogo e assim se refere em suas pesquisas:

A forte presença das mídias, como provedora de informações e com potencial de produzir um novo capital cultural, chama a atenção. Ora substituindo a escola, ora entretendo, mas exercendo um papel educativo, as mídias parecem, de fato, desempenhar um papel importante na trajetória acadêmica desses alunos, sobretudo se aliada às estratégias pedagógicas tradicionais explicitadas no início da argumentação (SETTON, 2005, p. 95).

As mídias oferecem possibilidades de interação, rompendo com o movimento unidirecional da mensagem do emissor para receptor. Nessa nova perspectiva, emissor e receptor podem interferir na mensagem, o que implica em uma reconfiguração da educação com base na comunicação humana e no diálogo; ao contrário do modelo da educação tradicional, que coloca o professor como emissor de mensagens fechadas e o aluno como receptor passivo diante delas (MORAES, 2006). Interação que implica em uma transformação dos papéis de emissor e receptor, que juntos passam a “fazer parte de um processo de relações interligadas por fios dialógicos (MORAES, 2006,p.3).



Moraes (2006) se ancora em Freire (2001) para reforçar que, para que o diálogo aconteça, emissor e receptor precisam ter um campo de significados em comum, assim haverá comunicação. A geração dos estudantes da contemporaneidade aprendeu a interagir por meio das novas mídias e não consegue receber informações de forma passiva: “A essência da cultura N-Gen é a interatividade. Cada vez mais as crianças são participantes, não espectadoras. Elas são estimuladas ao debate” (TAPSCOTT, 1999 apud GOBBY; PARNAIBA, 2010, p. 6). N-Gen ou Geração Net é aqui compreendida como jovens que nasceram entre 1977 e 1997, cercados por mídias, que personalizam o mundo ao seu redor (GOBBY; PARNAIBA, 2010). No entanto, as escolas não estão preparadas para interagir com esses alunos. A pesquisa “Geração Interativa na Ibero-América: crianças e adolescentes diante das telas”, lançada pela Fundação Telefônica em março de 2009, revela que 50% dos entrevistados disseram que nenhum professor usa a internet para explicar a matéria ou estimula o uso da rede; e 60% dos estudantes entrevistados não acessam a internet nem na escola nem em casa, mas em *lan houses* (SOARES, 2011, p. 26). Com este cenário, se faz necessária uma adaptação dos métodos de ensino e aprendizagem.

Em uma perspectiva distinta, ao fazer uma leitura crítica, nada ufanista, sobre o uso das tecnologias, Trivinho (2001) debate sobre o *apartheid* da civilização atual, estratificada em elite cibercultural que tem recursos financeiros e culturais para acompanhar e usufruir do universo tecnológico e outro grupo ainda sendo alfabetizados no uso das tecnologias, mas sem a possibilidade de que todos tenham acesso a este conhecimento. Canclini (2004) nomeia de forma diferente esses estratos da sociedade, agora pensada sob a metáfora da rede, que são os conectados, ou os incluídos no processo e que têm acesso às tecnologias, e os excluídos sem conexão (CANCLINI, 2004 apud TAUK-SANTOS, 2009). Mesmo sob caminhos diferentes, ambos os estudos fazem uma reflexão sobre as dificuldades de acesso à tecnologia, bem como de os conhecimentos adquiridos relacionados ao tema. É este apontamento que se faz importante para este trabalho que percebe a necessidade de possibilitar o conhecimento das tecnologias para todos, por se tratar de inclusão social (TAUK-SANTOS, 2009), na medida em que atos simples do dia a dia, como o saque de dinheiro em caixa eletrônico, dependem do acesso às tecnologias.

Almeida e Valente (2011) conseguem por luz a essa discussão ao debater sobre as trajetórias das tecnologias e do currículo escolar que nem sempre são convergentes, possibilitando um repensar do papel da escola no mundo digital que traz



no bojo alguns dilemas. Primeiramente, é preciso compreender o que é currículo, abordado como um percurso, a trajetória de um curso, indo além das listas de conteúdos, temas de estudo ou unidades de ensino. Entende-se que o currículo se desenvolve por meio da interação entre a escola, a vida, o conhecimento e a cultura e deve atender as demandas dos alunos. Qualquer mudança no currículo escolar requer ajustes na postura do professor que precisa dialogar com o aluno, incentivando-o a relatar sua percepção da realidade e a buscar informações, para que ele amplie a sua compreensão do mundo. As novas tecnologias podem articular esse processo comunicativo.

Processo que requer desenvolvimento de competências para o uso adequado das tecnologias denominado de letramento digital. Letramento⁴ aqui compreendido como uma prática cultural onde o indivíduo se apodera dos conhecimentos e participa das decisões da sociedade ao qual está inserido. Lembrando que o letrado digital assume diferentes modos de ler e escrever, passando a usar imagens e sons, bem como outro suporte, a tela. E Xavier (2010) chama a atenção para o autodidatismo. Diz ele:

as crianças e adolescentes que estão se auto letrando pela Internet desafiam os sistemas educacionais tradicionais e propõem, pelo uso constante da rede mundial de computadores, um “jeito novo de aprender”. Esta nova forma de aprendizagem se caracterizaria por ser mais dinâmica, participativa, descentralizada (da figura do professor) e pautada na independência, na autonomia, nas necessidades e nos interesses imediatos de cada um dos aprendizes que são usuários frequentes das tecnologias de comunicação digital (XAVIER, 2010. p. 3).

Fazer o uso das tecnologias em sala de aula e promover uma aula que proporcione esse jeito novo de aprender requer preparação dos educadores, que estão habituados a um formato de aula expositiva onde o professor repassa para o aluno todo o conhecimento necessário. Apesar de não ser o foco desta pesquisa, é importante trazer a questão do saber docente fortemente debatido por Tardif (2002) e por ele classificado em quatro tipos que implicam na atividade do professor: o saber de formação profissional (aquele adquirido na formação profissional), saberes disciplinares (saberes que pertencem a diversos campos de conhecimento, produzidos pela comunidade científica e que o acesso a eles é possibilitado pelas instituições educacionais), os

⁴ David Barton, 1998 apud Xavier, 2010



saberes curriculares (relativos aos programas de disciplinas) e os saberes experienciais (adquiridos por meio do trabalho como professor). Não se observa a presença das tecnologias na formação destes saberes docentes, exceto nos currículos escolares. Os docentes são cobrados por um saber que não têm, deixando-os inseguros em relação ao uso dessas tecnologias permitindo o desinteresse em adotá-las como práticas pedagógicas. Há de se voltar a atenção para a formação dos docentes em relação às tecnologias. Uma dificuldade que precisa ser superada.

Juventude

O conceito de juventude assumiu vários significados, sendo associado ao que é novo, a um estado de ânimo, a uma fase de passagem da infância para fase adulta. No entanto, a noção mais usual se refere a uma faixa de idade. “Convencionalmente, tem-se utilizado a faixa etária entre os 12 e 18 anos para designar a adolescência; e para a juventude, aproximadamente entre os 15 e 29 anos de idade, dividindo-se por sua vez em três subgrupos etários: de 15 a 19 anos, de 20 a 24 anos e de 25 a 29 anos” (FREITAS, 2005, p.13). Estas são as referências praticadas no Brasil, mas Freitas (2005) ressalta que não há uma unanimidade em relação à faixa etária que corresponde à adolescência e juventude no mundo. Por exemplo, na Argentina é entre 14 e 30 anos; já na Guatemala e em Portugal, entre 15 e 25; e em Honduras, a população jovem corresponde aos menores de 25 anos (CEPAL; OIJ, 2004 apud FREITAS, 2005). Para esta trabalho será adotado o critério de faixa etária brasileira.

No que diz respeito às políticas de juventude, a literatura latino-americana traz uma classificação das diferentes concepções sobre a juventude, que fundamentam as ações dirigidas aos jovens, sistematizada em quatro abordagens por Dina Krauskop⁵ (apud ABRAMO, 2005): a juventude como período preparatório, a juventude como etapa problemática, o jovem como ator estratégico do desenvolvimento e a juventude cidadã como sujeito das políticas.

Na primeira abordagem, a juventude é vista como uma fase de transição entre a infância e a fase adulta. Programas educativos que desenvolvem atividades direcionadas ao tempo livre, como esporte e lazer, são vistos nesta perspectiva. No entanto, “esta visão do jovem como **sujeito em preparação** e, portanto, como receptor de formação, é o eixo que predomina em quase todas as ações a ele dirigidas,

⁵ Políticas de *juventud en centroamerica*, Primeira Década, 2003. pgs 8 a 25



combinada aos mais diferentes paradigmas, não só nas políticas públicas estatais” (ABRAMO, 2005, p. 20).

Na abordagem a juventude como etapa problemática, o jovem é percebido pelas ameaças que podem vir a ser para a ordem social. Os setores que mais desenvolveram ações sob tal paradigma são os da saúde e justiça ou segurança social, como alguns preferem chamar por tratar questões como gravidez precoce, AIDS, criminalidade. Essa perspectiva ainda é muito usada como justificativa para quaisquer projetos para jovens ao enfatizar que as ações poderão diminuir o envolvimento destes em ações violentas.

A terceira abordagem traz o jovem como ator estratégico do desenvolvimento. Uma perspectiva antagônica à anterior por considerar a juventude como estigmatizante. Nesta, o jovem é entendido como solução, como ator estratégico do desenvolvimento. Esta visão é voltada para a formação de capital humano e social para enfrentar os problemas de exclusão social.

Esta concepção reconhece o jovem como ator dinâmico, com potencialidade de atender aos desafios da contemporaneidade e traz a possibilidade de incluir o jovem não pelos riscos que ele pode trazer à sociedade, mas por suas possíveis contribuições a partir da incorporação de formação educacional. No Brasil, este enfoque tem sido difundido nos últimos anos e tem se traduzido, na maior parte das vezes, como a postulação dos jovens como “protagonistas do desenvolvimento local” (ABRAMO, 2005, p. 21).

A quarta e última abordagem sobre os jovens diz respeito à juventude cidadã como sujeito das políticas. Esta é considerada como a perspectiva “mais profícua para avançar no estabelecimento de políticas universais que atendam, da forma mais integral e ao mesmo tempo diversificada, às necessidades dos jovens” (ABRAMO, 2005, p. 22). No entanto, tal perspectiva está consolidada no campo da legislação para os adolescentes por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente, mas não para os jovens⁶. Apesar da separação em quatro abordagens sobre a juventude e que cada uma

⁶ O Senado aprovou, em votação simbólica no dia 16 de abril de 2013, projeto de lei que institui o Estatuto da Juventude, que estabelece direitos para jovens entre 15 e 29 anos. O estatuto ainda precisa ser novamente apreciado pela Câmara dos Deputados, onde foi aprovado em 2011, porque sofreu alterações no Senado. O projeto garante a meia-entrada em eventos culturais e esportivos de todo o país para jovens de baixa renda e exige que empresas de transporte interestadual reservem para o grupo dois assentos gratuitos nos ônibus. Também obriga o Estado a manter programas de expansão do ensino superior, com oferta de bolsas estudos em instituições privadas e financiamento estudantil (NERI, 2013).



vai embasar políticas de atenção aos jovens, percebe-se que elas coexistem na sociedade brasileira.

Ao aprofundar os estudos sobre a juventude, Carneiro (2001) debate sobre o que ele chama de dimensões da cultura juvenil e que exigem atenção da escola para não prejudicar a relação do jovem com o ambiente escolar. No processo de socialização, a escola transmite padrões culturais para os jovens, mas que foram estabelecidos por adultos provocando o choque entre as gerações. A formação de Grupo de Pares, que são grupos formados por jovens que se sentem excluídos e que têm algumas afinidades, mas não são acolhidos pelo ambiente escolar. Os jovens de camadas populares têm o sentimento de fracasso exacerbado, se culpam pelo fracasso escolar e acabam se resignando com o desempenho insatisfatório, apesar de terem um elevado conceito da escola, pois o jovem a identifica como um caminho de ascensão social.

Considerações finais

Apesar de apresentar um cenário que parece impossível de ser alterado, há possibilidades para mudar a escola de modo a torná-la mais atraente ao jovem: incorporação da cultura juvenil às atividades da escola; transformação dos professores em articuladores e a abertura para discussão da didática. A escola precisa estar receptiva aos conhecimentos que o jovem traz, bem como propiciar os conhecimentos que ele busca e assim fortalecer o seu capital humano. As tecnologias de informação e comunicação são vistas como fundamentais nesse processo de aproximação entre o jovem e o ambiente escolar. Há de ser feito ajustes no currículo escolar e na formação dos docentes.

Referências

ABRAMO, H.W. **O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro**. IN: Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais. FREITAS, M.R. (org). Ação Educativa: São Paulo, 2005.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergente?** São Paulo: Paulus, 2011.

AQUINO, Jakson Alves de. As teorias de ação social de Coleman e Bourdieu. IN: **Humanidades e Ciências Sociais**. vol. 2, n. 2 / 2000. p. 17-29

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1996

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2009.



- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. IN: Nogueira, Maria Alice; CATANI, Afranio (org). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1979.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007
- CALEIRO, António. **Educação e Desenvolvimento**: que tipo de relação existe? IN: 2º Encontro Luso-Angolano em Economia, Sociologia, Ambiente e Desenvolvimento Rural. 06 a 08 de outubro de 2011. Luanda. Disponível em < http://www.ela.uevora.pt/download/ELA_ensino_investigacao_cooperacao_04.pdf > Acesso em 14 abr. 2012, às 11h46.
- CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos**. Conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999
- CARNEIRO, Moaci Alves. **Os projetos juvenis na Escola do Ensino Médio**. Brasília, DF: Interdisciplinar, 20001
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CAZELLI, Sibebe. et al. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 45 set./dez. 2010
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994
- COLEMAN, James S. **Foundation of social theory**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.
- DAVENPORT, Thomas O. **O capital humano**: o que é e por que as pessoas investem nele. São Paulo: Nobel, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 11. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, Maria Virgínia de (org). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005. Disponível em < <http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/juventude-e-adolescencia-no-brasil-referencias-conceituais> > Acesso em 03 jan. 2013, às 08h42.
- GOBBY, M. C. ; PARNAIBA, C. S. Os jovens e as tecnologias da informação e da comunicação: aprendizado na prática. São Paulo. **Revista Anagrama**: Revista Científica 90
- JARA, Carlos Julio. **As dimensões intangíveis do desenvolvimento sustentável**. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), 2001
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.
- MATTOS, Sergio. O imaginário da juventude, a televisão e as tecnologias digitais. IN: BARBOSA, Marialva; MORAIS, Osvando J. (Org.) **Comunicação, cultura e juventude**. São Paulo: Intercom, 2010.



MORAES, R.A; DIAS, A.C; FIORENTINI, L.M.R. **As tecnologias da informação e comunicação na educação**: as perspectivas de Freire e Bakhtin. UNÍrevista - Vol. 1, nº 3 : (julho 2006)

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971

SETTON, Maria da Graça. **Um novo capital cultural**: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 77-105, Jan./Abr. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 23 abril 2012, às 23h

_____ **Introdução ao tema socialização**. Faculdade de Educação-USP, 2008

_____ **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011

TAPSCOTT, Dam. **Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da geração net**. São Paulo: Makron Books, 1999.

TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. IN: **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, Dezembro/00. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em 14.04.2013 às 7h49

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAUK SANTOS, M.S (org). **Inclusão digital, inclusão social?** Uso das tecnologias da informação e comunicação nas culturas populares. Recife: Ed. Do autor, 2009.

TONUS, Mirna; VAZQUES, Beatriz Sanz. **TIC como recurso didático-pedagógico e da pesquisa na formação em educação e comunicação**. IN: TONUS, M; CAMAS, N.P.V. Tecendo Fios na educação: da informação nas redes à construção do conhecimento mediado pelo professor. Curitiba: CRV, 2012.

TRIVINHO, Eugênio. **O mal-estar da teoria**: A condição da crítica na sociedade tecnológica atual. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Letramento Digital e Ensino**. Disponível em <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>. Acesso em 06/08/2013 às 10h43